



実践報告 (Practical Research)

個別指導計画を契機とした保育環境の変容¹⁾

—Aの保育者と保護者の語りから—

玉木彩水*¹・永浜明子*²(社会福祉法人オリブ友愛会あいの保育園*¹, 立命館大学大学院スポーツ健康科学研究科*²)Change of Childcare Environment Prompted by Individualized Education Plan
— From narratives of A's caregivers and parent —TAMAKI Ayami*¹ and NAGAHAMA Akiko*²(Social Welfare Corp. Aino Nursery School*¹,Graduate School of Sports and Health Science, Ritsumeikan University*²)

The purpose of this study was to identify how childcare environment that caregivers and a parent provide for a child with special needs but not recognized as having disabilities transforms over time by introducing an individualized education plan.

The subjects were a child A in the 4-year-old class at a certified childcare center M, two caregivers, and one of his parents. Caregivers developed an individualized education plan for the child A. Semi-structured interviews were conducted monthly over the period of eight months. All interviews were recorded, and the changes observed in subjects' verbal expression and behaviors were sorted out.

The certified childcare center M had not carried out any individualized education plans for children who were not recognized as having disabilities previously. The individualized education plan clarified A's tasks and goals, which helped caregivers observe A carefully. Caregivers were able to evaluate A based on specific criteria in comparison to his previous state. In addition, the changes observed in A and his caregivers mutually interacted with each other, resulting in the transformation of childcare environment for A. This transformation included through consideration on childcare approach, physical environment design, and revision of the individualized education plan. For A's parent, conversations on the progress in the individualized education plan with one of the authors contributed to better understand A's difficulties and be aware of A's change. Accordingly, these changes occurred to his parent led to the transformation of their involvement and the physical environment, which made his parent look forward to seeing A's growth.

The implementation of the individualized education plan produced a cycle of transformation, with A, caregivers, and his parent each influencing one another. The results of this study suggest that the individualized education plan should consider an inclusive childcare environment that includes children, caregivers, and parents.

本研究は、個別指導計画の導入を契機とした、障がいの認定を受けていない特別な配慮を要する幼児、保育者、保護者の三者を含む保育環境の変容過程を明らかにすることを目的とした。

対象は、M認定こども園に通う4歳児クラスの幼児Aとその保護者、担当保育者2名であった。2019年8月から2020年3月までの8カ月間、保育者が個別指導計画を立案、実施し、保育者および保護者にそれぞれに毎月1回、合計8回の半構造化インタビューを実施した。保育者、保護者へのインタビュー内容はすべて逐語録を作成し、対象者から表出されたことばや、Aと保育者、保護者に見られた変容を整理した。

対象園では、本研究においてはじめて、障がいの認定を受けていない幼児に対して個別指導計画の導入がなされた。個別指導計画の導入により、Aの課題が明らかとなり、目標が設定された。そのことにより、保育者は、Aを見る視点が定まり、Aのできることや課題を過去と今の比較から具体的に把握できるようになっ

1) 本研究は、立命館大学スポーツ健康科学研究科の修士学位論文の一部である

た。Aの変容は、保育者の変容と相互に影響し合い、保育の省察、物理環境の配慮、個別指導計画の内容の修正加筆を含む保育環境の変容が生じた。保護者においては個別指導計画の実施に伴う筆者との対話が、保護者自身のAに対する困りの把握、Aの過去と今の比較によるAの変容への気づきにつながっていた。保護者のまなざしの変容は、保護者の関わり、物理的環境の変容につながり、Aの成長を楽しみにさせた。A、保育者、保護者の変容はそれぞれが影響し合い、園と家庭とが連動し、変容の循環が生じていた。このことから、個別指導計画の検討には、それぞれの関係性や、園と家庭とを包括した視点からの検討の必要性と言える。

Key Words : children with special needs, transitional changes, childcare

キーワード：特別な配慮を要する幼児，継時的変容，保育

緒言

家庭以外での主たる保育現場である幼稚園，認定こども園，保育園では，障がいのある子どもを含め，一人ひとりの実態に合わせた個別の指導計画の立案，実施が求められている。幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018：p.120）は，個別の指導計画を，障がいのある幼児など，一人ひとりの実態に応じて適切な指導を行うために，指導目標，指導内容及び指導方法を明確にして，きめ細やかに指導するために各園で作成するものと位置付けている。以下，「幼稚園教育要領」，「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」，「保育所保育指針」が示す個別の指導計画に関する文章を抜粋する。

障害のある幼児などへの指導に当たっては，（中略）個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに，個々の幼児の実態を的確に把握し，個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする（文部科学省 幼稚園教育要領 第1章第5-1，2017：p.9）。

障害のある園児などへの指導に当たっては，（中略）個別の教育及び保育支援計画を作成し活用することに努めるとともに，個々の園児の実態を的確に把握し，個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする（内閣府・文部科学省・厚生労働省 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 第1章第2-3（1），2017：p.22-23）。

障害のある子どもの保育については，一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し，（中

略）子どもの状況に応じた保育を実施する観点から，家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること（厚生労働省 保育所保育指針 第1章3（2）キ，2017：p.11）。

個別の指導計画（以下，個別指導計画と表記する）の実施対象は，幼稚園教育要領では「障がいのある幼児など」，幼保連携型認定こども園教育・保育要領では「障がいのある園児など」と，「など」という語が用いられている。また，幼稚園教育要領解説は「特別な配慮を必要とする幼児」（文部科学省，2018：p.117），幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説では「特別な配慮を必要とする園児」（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2018：p.115）という用語が用いられていることから，個別指導計画の実施対象は，障がいの認定を受けている幼児に限らないことが見て取れる。保育所保育指針の個別指導計画立案の対象は，「障害のある子ども」とあるが，保育所保育指針解説では，「障害のある子どもを含め」，「特別な配慮を必要とする子ども」（厚生労働省，2018：p.57）とされており，保育所保育指針においても個別指導計画の実施は，障がいの認定を受けている幼児に限らないと言える。これらのことから，要領，指針上における「特別な配慮を必要とする」幼児は，障がいの認定の有無に関わらず，配慮を要する幼児の名称であると言えよう。本研究では，障がいの有無に関わらず，配慮を要する幼児のことを特別な配慮を要する幼児と定義する。

特別な配慮を要する幼児の在園率は，関東地方の保育園，幼稚園，認定こども園1,299園のうち，1,165園（95.7%）（是枝・角藤・杉田・鈴木，2017），全

国の幼稚園・認定こども園 602 園（無回答であった園を除く）のうち、532 園（88.4%）（関東学院大学、2020）と高い。しかしながら、特別な配慮を要する幼児に対する個別指導計画の実施率は、是枝他（2017 前出）の調査では 533 園（46.6%）、関東学院大学（2020）の調査では 338 園（56.1%）と半数にとどまっている。これらの先行研究の結果は、特別な配慮を要する幼児を対象とした個別指導計画の実施率であり、障がいの認定を受けていない特別な配慮を要する幼児に対する個別指導計画の実施率は明らかではない。個別指導計画に関する先行研究を見ても、その対象は、「広汎性発達障害」（松原、2010）、「ADHD（注意欠陥多動性症候群）」（松原、2010；齊藤・土居、2020）、「軽度の知的障害」（真鍋、2013）、「精神発達遅滞・自閉症」（岡田、2020）、「ADHD・反抗挑発症（原文では反抗挑戦症）」（斎藤・吉川・小林、2021）など、障がいの認定を受けている幼児が対象となっており、障がいの認定を受けていない特別な配慮を要する幼児に対する個別指導計画の立案は「アスペルガー症候群（原文では、アスペルガー障害の疑い。現在は、自閉スペクトラム症）」（真鍋、2013）のみである。これらのことから、障がいの認定を受けていない特別な配慮を要する幼児に対する個別指導計画の実施率は、障がいの認定を受けている幼児よりも低いことが推測される。

これまでの特別な配慮を要する幼児を対象とした個別指導計画に関する研究では、個別指導計画の立案および活用により対象児の行動が変容することが示唆されている（真鍋、2013；松原、2010；岡田、2020；齊藤他、2020 前出）。加え、個別指導計画の実施により、保育者間や関係機関間において共通認識が高まること（加藤・池本、2016；岡田、2020；吉川、2016；吉川・川田・及川、2019）、幼児の実態把握、指導方法の明確化に寄与すること（松原、2010；吉川、2016）が明らかになっている。さらに、齊藤他（2020 前出）は、障がい特性論に基づく個別指導計画の実施が、保育者自身の指導の困難さから生じる対象児に対する否定的視点を肯定的視点に変容させることを報告している。また、岡田（2020）は、発達支援センターにおける個別指導、保育所での支援、家庭での養育環境を含んだ個別指導計画の有用

性を検討し、対象児を取り巻く関係者が個別指導計画を契機に主体的に取り組むといった行動変容が生じることを示した。しかし、これらの先行研究は、個別指導計画の実施前後での幼児、保育者、保護者それぞれの結果の検討であり、三者を包括した保育環境の変容過程は明らかにされていない。川田（2019）は、保育とは、保育園、幼稚園、認定こども園においてみられる、「そこに関わる人すべてが主体として生きることを保障する」となみ（p.20）であるとし、鯨岡（2018）は「子どもは保育者との関係、保護者との関係、仲間との関係のなかで生きています。そしてその関係性全体が、時間軸に沿って変容していきます」（p.6）と述べている。これらのことを踏まえると、保育の営みにおいて幼児、保育者、保護者を切り離して保育環境の変容を捉えることはできないはずである。特別な配慮を要する幼児を取り巻く保育環境が個別指導計画を契機にどのように変容するのか、その過程を明らかにすることは、特別な配慮を要する幼児に適した包括的な保育環境づくりに役立つということは論を待たない。無藤（2012）は、「環境を通しての保育という時に、その環境とは、子どもが日頃から出会い、関わる園の環境のことを指している。だとすれば、保育とは園の環境に置かれた物やそこにいる人や、またそこでものと人が織りなす活動に子どもが触れ、その活動に巻き込まれ、入り込む過程でもある」（p.4）と述べている。本研究でも、保育環境を、特別な配慮を要する幼児にかかわる他児、保育者、保護者をはじめとした人的環境、物的環境などすべてを含めた総称として用いる。しかし、特別な配慮を要する幼児にかかわる保育環境すべてを考察することは不可能であり、本研究では特別な配慮を要する幼児と保育者、保護者に着目し検討する。

そこで、本研究の目的は、障がいの認定を受けていない特別な配慮を要する幼児を対象に、個別指導計画の導入を契機とした幼児、保育者、保護者という三者を包括した保育環境の変容過程を明らかにすることとした。

方法

1. 対象者

(1) 選出方法

本研究の対象は、M認定こども園に在園する、障がいの認定を受けていない特別な配慮を要する幼児4歳児（以下、Aとする）1名とその母親、担当保育者2名（以下、保育者とする）であった。

Aの選定方法は以下の通りである。2019年8月にM認定こども園に通う4歳児クラスの全保護者24名に幼児用社会的スキル尺度（保育者評定版）（金山・金山・磯部・岡村・佐藤・佐藤，2011）、育児感情尺度（荒牧，2008）を配布した。回答および提出は任意とし、提出する場合は保育者が回収した。その結果、4歳児9名（男児5名、女児4名）から回答が得られた。次に、回答が得られた9名の幼児の社会的スキルを幼児用社会的スキル尺度（保育者評定版）（金山他，2011 前出）を用いて保育者が評価した。その結果を基に、(1) 保護者の育児ストレスが高いこと、(2) 保育者、保護者の社会的スキル評価が低いことを基準とし、園の関係者（園長、指導主幹保育者、指導副主幹保育者）が自発的に研究への参加を希望する保護者の中から特別な配慮を要する幼児を選定した。選定後、園の関係者が保育者2名に確認し、Aに決定した。決定後、Aの保護者に本研究の詳細を説明し、同意を得た。

(2) 対象園の選定

M認定こども園（以下、対象園とする）は、延長保育や障がい児保育、月に一度園庭を開放する地域子育て支援事業などを行っている。年に一度行われるM市の保育協議会保育大会では、事例報告を積極的に行っており、保育環境の改善や保育の質の向上に腐心的である。なお、障がいの認定を受けている幼児に対しては、他の機関と連携し、個別の支援計画を立案している。しかし、障がいの認定を受けていない特別な配慮を要する幼児に対する個別指導計画の作成はしていなかった。

筆者と対象園とは、2019年5月から本研究の実施について話し合いを重ね、2019年8月から研究を実施した。筆者は、5月から4歳児クラスの見学を開

始した。見学、参与観察法によるフィールドワーク時には、子どもたちと保護者に安心感を与えられるように、対象園の制服を着用した。

(3) 対象者（A、保護者）について

Aは2015年2月生まれ（2019年8月時点では、3歳6カ月）の男児であり、姉が1人いる。

Aの家庭は共働きで、父親は仕事で忙しく、母親が中心に家事、育児を行っていた。そのため、母親（以下、保護者とする）は、1人で家事、育児を行うことに対し疲れている様子であった。

(4) 対象者（保育者）について

Aの担当保育者は2名で、4歳児クラスのリーダーを担っている保育歴19年の30代女性（以下、保育者1とする）、保育歴25年の40代女性（以下、保育者2とする）であった。

2. 方法

(1) 保育者、保護者のAに対する捉え方の変容

個別指導計画の導入に伴う保育者、保護者のAに対する捉え方の変容を見るために、面接法に基づき2019年8月から毎月1回、合計8回の半構造化インタビューを実施した。半構造化インタビューは、(1) Aの様子、(2) 保育者および保護者の困り（実際に困っていること）、(3) その他、筆者に伝えたいことの順に行った。

なお、本研究におけるインタビューでは、保育者、保護者の視点を重視しているため、保育者および保護者が自発的に語り始めた場合は制止していない。インタビュー内容は保育者、保護者の許可を得たうえで、ICレコーダーで録音した。インタビュー時間は、保育者が合計5時間42分56秒、1回の平均時間は38分6秒、保護者が合計5時間18分、平均39分45秒であった。

(2) 個別指導計画の立案および実施期間

個別指導計画表（枠組み・項目）は、対象園で使用されている年間個別指導計画を参考に、指導副主幹保育者と筆者が対面およびメールで何度も確認し、2019年8月に作成した。年間個別指導計画では、

3期（第1期、第2期、第3期）に分けて目標を立てるが、本研究の個別指導計画に基づく保育の実施期間が2019年9月～2020年3月であったため、2期（第1期、第2期）構成とした。

立案および実施手順は以下のとおりである。指導副主幹保育者が中心となり、保育者と筆者との4名で、Aが現在できていること、課題、Aへの対応の振り返りを行った。筆者は書記を務め、質問がある場合のみ発言をする形式で参画した。振り返りを基に、保育者が個別指導計画の立案をし、指導副主幹保育者が内容を確認した。指導副主幹保育者と保育者が立ち合いのもと、筆者が保護者に立案した個別指導計画の確認をお願いし、保護者からの修正、追加の希望があった際は、立案者4名が再検討し、修正した。保護者からの承認後、保育者が個別指導計画に沿った保育を7カ月間（2019年9月～2020年3月）実施した。個別指導計画の内容は、月に一度、保育者と見直し、修正を行った。

2019年8月に立案した、Aに対する個別指導計画を表1に示した。表中の第1期のねらい・目標②の例にある「カードゲーム」（下線部）は2019年11月に追加した項目である。また、第2期の環境構成・保育者の配慮②の2つ目にある、「本児の様子に応じて、適切なことばがけ、環境を整えながら自分の

思いを伝えようとする」（下線部）は、2020年2月に変更した項目である。

3. 分析方法

保育者および保護者への半構造化インタビュー（計8カ月）の内容はすべてを書き起こし、逐語録を作成した。妥当性を担保するために、障がい児者教育を専門とする共同研究者と、十分な議論を繰り返しながら分析を行った。本研究では、カテゴリー化する手段はとらず、対象者から表出されたことばや、Aおよび保育者、保護者に見られた変容を整理し、実際に生じた現象をできるだけありのままの状態で検討する手法を採用した。恣意性が高くないように、子どもや保育士と接していない共同研究者と別々に解釈し、解釈が一致するまで検討した。

加え、本研究における、2019年5月から2020年3月までの11カ月間という長期間の参与観察、対象者との長期関与が、分析内容の信頼性を高めている。

4. 倫理的配慮

本研究は、M認定こども園の園長、保育者、保護者に対し研究方法の説明を口頭および書面で行い、同意書を取得したうえで実施した。なお、「立命館大学ひとを対象とする医学系研倫理審査委員会（衣

表1. Aに対する個別指導計画

年間目標	①集団の中で保育者や友だちの話を聞く ②遊びの中で手ごたえを感じて自信につなげていく	氏名・年齢	
現在のこどもの姿	第1期(9-12月)	第2期(1-3月)	
ねらい・目標	①集団で保育者や友だちの話を聞こうとする ②運動遊びや制作遊びなど興味のある遊びをじっくり楽しむ (例:自然物の制作、色鉛筆のぬり絵、パズル、雲梯、鉄棒、カードゲーム)	①自ら集団に入り、保育者や友だちの話を聞く ②友だちと遊ぶ楽しさから手ごたえを感じ、様々なことに取り組もうとする	
環境構成 保育者の配慮	① ・保育者が本児に声をかけながら、意識づけする ・本児の様子に応じて、ことばを補いながら話す ・内容に応じて、少人数で話す場面をつくる ・座る位置を前列にする	① ・本児の様子に応じて、ことばを補いながら話す ・内容に応じて、本児が興味を持てるように、事前に声をかける	
	② ・運動遊びや制作などの遊びの環境を整える ・様々な遊びの中で本児の興味のある遊びに気づき、発展させる	② ・友だちと一緒に楽しいと思える遊びを繰り返すことのできる環境をつくり、本児が手ごたえを感じられるようにする ・本児の様子に応じて、適切なことばがけ、環境を整える →本児の様子に応じて、適切なことばがけ、 <u>環境を整えながら自分の思いを伝えようとする</u>	

笠一人(2019-24)」の承認を受け実施した。

5. 結果と考察

以下、筆者、保育者、保護者、幼児の発言には〔 〕、ことばの補足には()を用いた。また、テーマを象徴する語りには下線を引いた。

(1) 保育者、保護者、筆者から見た A とその周りの環境

インタビュー内容から得られた2019年8月時点のAの様子と周りの環境は以下のようであった。

Aは、集団で話をする際、気の合う友だちと遊戯室を走り回り、遊び続け、自分から集団の中に入ることは少なかった。集団に入っても保育者の話に気持ち向きが向かず、隣に座っている友だちとふざけたり、よそ見をしたりして集中できなかった。

保育者は、Aを特別な配慮を要する幼児と感じていたが、他にも配慮度合いの高い幼児が数名いたため、Aをよく見ることが難しい環境にあった。保育者1は〔(Aに)どんな手助けをしてあげたらいいのかわからない〕、〔4歳児クラスをどうやってもっていきのってなるとき(にAがわからない)〕と語り、保育者2は〔そこまで援助いらんのや〕、〔特に集団ってなるときにわからない〕と語った。保育者ともに、Aの課題と援助度合い、特に集団の中でのAに対する配慮の仕方がわからない状況にあった。加え、保育者1は〔4歳児なんですけどどっちなんですか〕、〔配慮児なのかそうじゃないのか〕、保育者2は〔4歳児のクラスにいるけど4歳やと思っていない〕、〔(発達検査は必要と)思わへんけど〕と、Aの発達を4歳児の定型発達との比較から捉えていた。

保護者は、Aがお箸やスプーン、フォークを使って食べることが難しく、あちこちを汚すこと、おもちゃなどを散らかし片付けないことに対して、特に苛立ちを感じていた。また、姉と比較し、勉強面を含むAのできていないことへの多さを心配しながらも、行動に移せていないようであった。〔もうちょっと頑張らなあかん〕という思いはあるものの、Aの気になるところを見ないふりをする姿も見られた。

(2) 保育者、保護者のまなざしの変容

個別指導計画実施1カ月後、保育者1・2はAの具体的な変容に気づくようになり、2カ月後にはAの発達段階の捉え方に変容が生じた。その具体例を以下に示した。

〔Aはそこに(集団の中に)来るようになった〕, 〔(今までは保育の活動に参加しているというよりも)走り回って楽しかったって感じ〕, 〔(前は)集まりもせえへんかった〕(2019年9月 保育者1)

〔Aほんまに集団の流れも(成長が見られる)〕, 〔前やったら、(集団での活動の時は)まずふわふわって感じやった〕, 〔(保育の活動に)ついてこようとしてはるね〕(2019年9月 保育者2)

保育者は、集団におけるAの変容を感じている。なぜ、1カ月後から保育者はAの変容に気づくようになったのか。個別指導計画は、幼児の実態把握、指導方法の明確に寄与する(松原, 2010; 吉川, 2016)ことを踏まえると、保育者が個別指導計画のねらいを集団で話を聞くことに設定し、Aの課題と目標が定まったことで、保育者のAを見る視点も定まり、Aの変容を捉えやすくなったからではないだろうか。そのため、Aの集団での行動時のことが、1か月後という速さで語られたと考える。個別指導計画を立案し、実施することが、A自身の過去と今との比較からAを捉える保育者の視点の変容へ、そして、Aの変容の気づきの契機となった。

実施2カ月後、保育者は、Aの発達段階を〔かっこ4(歳)って感じかな〕(2019年10月 保育者1), 〔やる気スイッチが入ったら、なんでも積極的に関わろうとするもんね〕(2019年10月 保育者2)としている。保育者1の〔かっこ4(歳)〕は、Aがまだ4歳児の発達ではないものの、4歳児の発達に近づいてきていると捉えていることを意味する。保育者2は保育者1の語りをAの行動から肯定し、保育者ともにAが4歳児の定型発達段階ではないとしながらも否定的に捉えていない。Aを定型発達との比較からではなく、Aの過去と今の比較から捉えるようになった、保育者の視点の変容が見て取れる。

これらの保育者の A の変容への気づき、A に対する捉え方の変容は、保育者の A を見る視点が定まったことで、A のできることや課題を過去と今の比較から具体的に把握できるようになったことで生じた。その結果、保育者から「わからない」ということばが発せられなくなっていく。個別指導計画の導入を契機に、保育者の A に対するまなざしに変容したのである。

次に保護者のまなざしの変容について示す。

個別指導計画実施前、A の姉との比較から A を捉えていた保護者は、食事時の A、片付けをしないことに対して苛立ちを感じていた。しかし、1 カ月後には「（お箸は全然使えないがスプーンとフォークでは）上手に食べられるようにはなってきたので。イライラはなくなったかな」、「あんまり部屋も散らからなくなって、気にならなくなった」（2019 年 9 月 保護者）と、それらに関する A の変容を捉えるようになる。保護者においても保育者同様、1 カ月後に A の変容を感じていることがわかる。しかし、保護者が捉えている A の変容は、個別指導計画に目標として定められたものではない。このことから、保護者においては個別指導計画の実施に伴う、筆者との対話によって、保護者自身が A のどこに困っていたのかを知り、A の変容を捉えやすくなった保護者のまなざしの変容が A の変容への気づきに関係していると考えられる。個別指導計画の実施を契機に、A の過去と今との比較ができるようになった保護者の視点の変容が A の変容の気づきにつながっているのである。

4 カ月後には、「ちょっと気になってたことばとか、なんかすごくできるようになって」、「お友だちの名前に入っている文字とか、数字を数えられるようになって」（2019 年 12 月 保護者）と、A の食事、片付け以外にもことば、文字、数字に関する A の成長を広く捉えるようになった。また、5 カ月後には、「まだ曜日とかはぐちゃぐちゃ（わかっていない）」、「明日とか今日とか昨日とかはまだ全然なんにもわかってない」（2020 年 1 月 保護者）と、保護者は曜日や時系列に関する具体的な A の課題に気づくようになった。これは、保護者と A とが話す時間の増加、会話の成立で見えてきた新たに具体的な課題の気づ

きである。さらに、保護者は A の成長が見られる機会を「楽しみ」と感じるようになり、「今週発表会があるので、それがすごい楽しみで」（2020 年 1 月 保護者）と話した。個別指導計画の実施に伴う筆者との対話を契機とした保護者のまなざしの変容が、過去と異なる今の A を実感させ、A の成長の「楽しみ」へとつながった。

これらのことから、保育者、保護者ともに A の変容に気づく過程には、A の過去と今との比較から A を捉えるようになるというまなざしの変容があったことが明らかとなった。そして、その契機が個別指導計画の導入であることが示唆された。

(3) A と保育者、A と保護者における相互影響、変容の循環

これまで、保育者および保護者それぞれのまなざし変容を考察してきた。ここでは、A と保育者、A と保護者という相互関係が及ぼす関りの変容を示す。

個別指導計画実施 4 カ月後、「コマのほうがやる回数多くなるやろうし」（2019 年 12 月 保育者 1）、「タコ糸（コマのひも）が細いのかなって」、「（コマのひもを）麻ひもにしようか。もうちょっと太いタコ糸ないかな」（2019 年 12 月 保育者 2）と、保育者は A の遊びに視点を向け、コマ遊びができていないことに気づく。A がコマを回せない原因は、ひもの太さにあると考え、環境を整えた。これは、A の具体的な遊びの課題に保育者が気づき、環境を整えるという物理的な保育環境の変容である。さらに、同月には A との会話に関する変容もみられた。「A と 1 対 1 で話したら（会話に間がある）」、「（でも今日はスラスラやってやりとりがあったから、そやねん、そこは変化かな」（2019 年 12 月 保育者 1）と、保育者 1 は A とのことばのやりとりで見られた間が変化したことを感じている。この A の変容には、保育者が A の会話に間があることを理解し、それを踏まえて話したことで、A が話しやすくなった背景があると推察する。遊びや会話に関する A の変容には、保育者が A の課題を認識し、物理的環境や A に対する関りを工夫するという保育者の変容も同時に生じており、変容の循環があると言えよう。

5か月後には、集団で話を聞くことが難しいAの姿を再認識し、集団での活動の課題をAのみの課題として捉えなくなる保育者の視点の広がりがみられるようになる。以下の語りから示す。

〔(集団での話のときのAは)ただたんに、集まって、座っているだけ〕, 〔(Aは) 友だち関係のトラブルってあんまり (だから話を聞くことが難しい)〕 (2020年1月 保育者1)

〔全体の話が難しくなってきたのかな〕, 〔Aにとったら理解するまでに終わって、次の話に(私たちの話が) いっちゃってるのかな〕 (2020年1月 保育者2)

〔明日、話し合いのとき注意して (Aの様子を) みてみます〕 (2020年1月 保育者1)

Aが聞いていなかった話は、友だち同士のトラブルに関する内容であった。保育者は、Aが聞いていなかった内容に目を向け、他児とのトラブルが少ないAにとって集中できる内容ではなかったからではないかと、具体的な理由を見出そうとしている。これは、Aの課題の背景をよく見つめるようになった保育者の視点の変容であり、保育者自身の保育の在り方の省察である。理解するまでに話が終わってしまっていないのかを注意してみようとする行動の変容も生じている。6か月後、保育者はAが人を見て真似をして保育活動に参加することはできるが、モデルがない行為はできないという具体的な集団活動におけるAの課題に気づく。〔どこまで補わなあかんのか〕, 〔今でも困っていないわけじゃなくて人をみてできない分野、制作とか (体のどこを) 打ったとか (などの思いを伝えることがAは難しい)〕 (2020年2月 保育者1), 〔(困っているときはAから、自分で) 言うてもらわな困る〕 (2020年2月 保育者2) ということばに対し、筆者が〔目標に入れますか (個別指導計画の) ? 自分の思いを伝えるなど〕と問いかけたことで、Aが自ら何に困っているのかを伝えてほしいという保育者の思い、Aが思いを伝えようとするための配慮の必要性が明確になった。その結

果、個別指導計画の目標②「友だちと遊ぶ楽しさから手ごたえを感じ、様々なことに取り組もうとする」の配慮が、「本児の様子に応じて、適切なことばがけ、環境を整えながら自分の思いを伝えようとする」に修正された。個別指導計画の導入による保育者のAに対するまなざしの変容が、Aの具体的な課題の把握につながり、個別指導計画の修正によって配慮が具体化され、保育者の関わりの変容に、そしてAの変容へとつながる、変容の循環過程が明らかとなった。

個別指導計画の実施4か月後から、保育者は遊びや集団活動における、Aの具体的課題を認識し、保育の省察、物理的環境の配慮、個別指導計画の修正加筆を含む保育環境の変容が生じた。Aとの会話においては保育者自身も気づいていない、Aとの関わりの変容も保育環境の変容の一つである。これらは、個別指導計画の導入を契機に、保育者のまなざしに変容し、Aの変容に課題に気づくようになったことで生じた、Aの変容と保育者の変容の相互影響であり、変容の循環と言える。

次に保護者とAの変容の循環について述べる。

個別指導計画実施1か月後、保育者は〔お母さんもちょっと元気にならあったよね〕 (2019年9月 保育者1), 〔Aがちょっとずつ伸びているから、お母さんも伸びてっていうのがあるかもしれんね〕 (2019年9月 保育者2) と語り、Aの保護者の変容をAの変容と結び付けて捉えていた。〔お迎えの時のお母さんが、(中略) いつ来て、いつ帰らあったんと思っていたのが (わかるようになった)〕, 〔こういうこと (個別指導計画) をするって、隠さず喋るってある意味大事なんかもしれへんね〕 (2019年9月 保育者1) は、Aと保護者の変容が個別指導計画を契機に生じ、Aと保護者の変容は相互に影響する変容の循環を示唆している。

保護者の語りに着目してみる。Aのことばの発達に関しては、専門家に相談をするに至っていないものの、個別指導計画実施1か月後には〔一回、(ことばの) 相談みたいところに行こうかなとは思っているんですけど〕 (2019年9月 保護者) と、Aのことばの発達を気にするにとどまらず、相談をしようとする段階になる。さらに、2か月後には、保

護者は、専門家に相談するという実際の行動を起こした。Aをよく見る大切さに気づき、よく見た結果、「こないだ言っていたことがちょっと心配やなと思って、相談とこに電話をしてみたら」（2019年10月 保護者）と、ことばの発達を心配し、相談するという行為へとつながった。これまでなかなか行動に移すことができなかった保護者の大きな変容の過程であり、保護者のAに対する関りの変容と言えよう。さらに同月には、「今ちょっと、家具とかを注文して、片付けやすいなんかないかなと思って」（2019年10月 保護者）と、Aの片付けに苛立ちを感じるのではなく、家庭環境を工夫しようとしている。これらは、保育者1の感じた保護者の「元気にはなかった」、保育者2の「Aがちょっとずつ伸びているから、お母さんも伸びて」の内実と言えよう。

このように、Aの変容とともに、保護者のAに対する関りが変容しており、互いが影響しあい、保育環境が変容していくことが明らかである。

これらのことから、保育環境は、Aを取り巻くひととの関わり、物理的環境を含む全てが包括されて保育環境であり、その変容の契機が個別指導計画の導入にあることがわかる。Aが変わり、保育者と保護者が変わる。保育者と保護者が変わり、Aが変わる。幾重にも重なる相互の影響が保育環境を変容させるのである。

(4) 保育者と保護者との関係の変容、園と家庭との連動

(3)までは、Aと保育者、Aと保護者の間で変容の循環が生じていることを明らかにした。最後に、保育者と保護者との関りの変容、Aと保育者の変容の循環が家庭でのAと保護者との関係に影響することを示す。

個別指導計画の実施2カ月後、「(お母さん)から「ことばが」っていわはったのは初めてやったんですよ、相談じゃないけど、むこうから悩み事みたいなんを言わはったのが初めて」（2019年10月 保育者1）と保育者は話している。それ以前の保護者はAに対する相談を保育者にしておらず、保育者と保護者との関係が変容していることがわかる。6カ月後にも、「随所随所で言ってくれはるようになった」、「もっと向

き合っていないイメージありませんでした？めんどくさくって、どうでもいいですって感じやったのが、これをきっかけっていうのもあると思う」（2020年2月 保育者1）と、保育者1と保育者2が個別指導計画の導入をきっかけとした保護者の変容を認め、うなずき合っていた。7カ月後には、保育者が「Aさ、こんなことができるようになってさっていう話をしたくなる」（2020年3月 保育者1）と振り返っていたことを踏まえると、保護者がAについて保育者に尋ねるようになったのは、保育者もAの具体的な変容について保護者に話すようになった背景があると考えられる。これらは、個別指導計画の導入を契機とした、保育者と保護者とがAの育ちを共有するようになった保育環境の変容である。個別指導計画の導入は、保育者にとってAだけでなく、保護者との関わりの変容にも寄与したのである。

次に、保護者に着目する。10月には、前述の通り保護者自身がAの片付けの環境を整えるという行動変容が見られ、4カ月後の12月には、「最近すごくお片付けを頑張っていて、褒めたらすっごいどや顔で「片付け名人やし！」って、家では（「片付け名人」と）言ったことなかったの、保育園で言ってくれてはるのかな」（2019年12月 保護者）と、Aが片付けをするようになり、保護者はそれを喜び褒めるようになった。この片付けに対するAの変容は、保護者が片付けの環境を整えたこと、そしてAが保育者1または保育者2に「片付け名人」と言われたことにある。どの時期に「片付け名人」と言われたのかは定かではないが、「片付け名人」言われて嬉しかった経験が、家庭環境の変容と相まって、この時期のAの片付けへの関心につながり、家庭でも自ら片付けをする行動へと広がっている。これは、保護者の変容と園での保育者のAに対する関わりが、Aの片付けへの関心を広げ、その結果、保護者の片付けに対する負担の軽減につながったエピソードであり、園での生活が家庭に影響する、園と家庭との連動である。

6. まとめ

本研究の目的は、障がいの認定を受けていない特別な配慮を要する幼児を対象に、個別指導計画の導

入を契機とした幼児、保育者、保護者という三者を包括した保育環境の変容過程を明らかにすることであった。

本研究実施前、対象園では、障がいの認定を受けていない幼児に対する個別指導計画の立案は行われていなかった。また、他に配慮の度合いが高い幼児が在籍しており、保育者はAを個としてではなく、定型発達との比較から捉えていた。しかし、個別指導計画の導入を契機に保育者は、Aを捉える視点が定まったことで、Aの発達段階をA自身における比較で捉え、Aという個を見つめ始めた。さらに、保育環境からAの課題を捉え、遊び環境を整えるといった物理的環境の配慮、保育者自身の対応を省察するといった保育者の関わりの変容が見られた。保護者は、仕事と家事の両立に追われ、Aの発達を姉や他児との比較から捉えていたが、個別指導計画の実施に伴う筆者との対話が、Aの今と向き合うきっかけとなり、Aの成長を楽しみにするようになった。また、Aのことばに関する心配は、保育者に打ち明け、専門家に相談するという保護者の関わりの変容も見られた。

障がいの認定を受けていない特別な配慮を要する幼児に対する個別指導計画の導入が、保育者と保護者のAに対するまなざしの変容の契機となり、保育環境の変容が生じる過程が明らかとなった。また、保育者と保護者とのまなざしの変容による、Aへの気づきは、さらなるAの変容につながり、そのAの変容がまた保育者、保護者の変容を生じさせるという変容の循環が生じた。加え、Aと保育者、Aと保護者の間での変容の循環だけでなく、園と家庭とが連動し変容していることが示唆された。

木曾(2012)は、特別な配慮を要する幼児との関係における保育者の困り感の変容過程に着目し、保育者の困り感は、「一時蓄積されていくが、保育者が保育を子どもに合わせるようになることで、子どもの問題が縮小し、結果的に保育者の困り感が軽減する」(p.29)としている。本研究で明らかにされた、保育者がAを見つめる、課題を捉える、保育を省察する、といった保育環境の変容過程は、木曾(2012)が示す「個々の対象児に合わせた対応」、「子どもに保育を合わせる」(p.34)である。本研究では個別指

導計画の導入が「子どもに保育を合わせる」視点を獲得するための契機となったと言えよう。

これらの、保育者と保護者のAに対するまなざし、関りの変容、物理的環境の変容などは、すべてAにおける保育環境であり、個別指導計画の導入を契機に保育環境が変容したと言える。Aの変容とともに、保育者、保護者のAに対する関りが変容し、またAが変容する、すなわち、A、保育者、保護者の三者がともに影響し合い、変容は循環の中で生じることは明らかである。まさに、鯨岡(2018)の言う「関係のなかで生きて」(p.6)いるということである。

これらのことから、個別指導計画の立案・実施には幼児だけでなく保育者、保護者という幼児を取り巻く保育環境を包括した検討が必要であることが明らかとなった。

7. 本論の限界と課題

本論文の限界について三点述べる。

一点目として、本研究は、一事例であることが挙げられる。特別な配慮を要する幼児は、同じ傾向や似た特性を持つ幼児の総称にすぎず、すべてが同じ幼児は存在しない。今後、事例を積み重ね、異なる多くの特別な配慮を要する幼児の育ちの保育環境を整えていきたい。二点目として、本研究は個別指導計画の導入を契機とした保育環境の変容過程に視点を置いているため、個別指導計画の質を検討していないことである。今後の研究では、個別指導計画の質にも焦点を当て、研究を進めていきたい。三点目は、本研究は保育者と保護者の語りから現れるAの発達に着目しているため、Aの月日の経過、年齢に伴う発達を推し量れていない点である。本研究が示すようにAの変容は、保育者や保護者などの人的環境、園や家庭の物理的環境、生活習慣など、Aを取り巻く周りの環境と複雑に絡み合い生じている。しかし、その基盤にはA自身の時間的な経過に伴う発達があることは無視できない。今後は、その個の基盤である発達をどのように評価し、複雑に絡む要素を排除せず、個を捉えていくのか検討したい。

一事例ではあるが、本研究がAのような環境にある保育者、保護者、保育関係者の支援方法の一助となることを願う。

引用文献

- 荒牧美佐子（2008）. 育児感情尺度. 掘洋道（監修）, 松井豊・宮本聡介（編）, 心理測定尺度集VI 現実社会とかわるく集団・組織・適応＞. サイエンス社, 219-224.
- 金山元春・金山佐希子・磯部美亮・岡村寿代・佐藤正二・佐藤容子（2011）. 幼児用社会的スキル尺度（保育者評定版）の開発. カウンセリング研究, 44（3）, 216-226.
- 関西学院大学（2020）. 特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査（令和元年度 文部科学省委託「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究」）, https://www.mext.go.jp/content/20200525-mxt_youji-000004222_10.pdf（参照 2023-09-09）.
- 加藤麻未・池本喜代正（2016）. 幼児期における個別の指導計画の導入に関する一考察. 宇都宮大学教育学部教育実践紀要,（2）, 9-16.
- 川田学（2019）. 保育的発達論のはじまり. ひとなる書房.
- 木曾陽子（2012）. 特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス. 保育学研究, 50（2）, 116-128.
- 鯨岡峻（2018）. 子どもの心を育てる新保育論のために－「保育する」営みをエピソードに綴る－. ミネルヴァ書房.
- 厚生労働省（2017）. 保育所保育指針. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>（参照 2023-09-09）.
- 厚生労働省（2018）. 保育所保育指針解説. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>（参照 2023-09-09）.
- 是枝喜代治・角藤智津子・杉田記代子・鈴木佐喜子（2018）. 幼児期における特別なニーズのある子どもの支援に関する研究. ライフデザイン学紀要, 13, 107-131.
- 真鍋健（2013）. 保育者と外部支援者との協働による個別の指導計画作成に関する研究－Linked Systemにおける「アセスメント」から「目標設定」に焦点を当てて－. 保育学研究, 51（3）, 355-367.
- 松原豊（2010）. 発達障害のある幼児の特別支援教育に関する研究：幼児教育における自立活動の指導について. こども教育宝仙大学紀要, 1, 65-81.
- 文部科学省（2017）. 幼稚園教育要領. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf（参照 2023-09-09）.
- 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf（参照 2023-09-09）.
- 無藤隆（2012）. 保育実践と保育環境. 保育学研究, 50（3）, 238-241.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. <https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf>（参照 2023-09-09）.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/youryou_kaisetsu.pdf（参照 2023-09-09）.
- 岡田恵（2020）. 保護者・専門職との協働で作成した個別の指導計画の検討. 松山東雲短期大学研究論集,（51）, 11-19.
- 齊藤勇紀・土居正城（2020）. 乳幼児の障害特性論に焦点をあてた個別の指導計画に基づく支援が保育者における子どもの姿の捉え方に及ぼした変化－児童発達支援の個別指導による実践からの考察－. 保育と保健, 26（2）, 55-60.
- 齊藤勇紀・吉川和幸・小林智（2021）. 障害児保育における幼児期の学びに即した包括的モデルによる個別の指導計画の検討. 保育と保健, 27（2）, 23-29.
- 吉川和幸（2016）. 幼稚園における障害児の「個別の指導計画」に関する一考察. 北海道大学大学院教育学研究紀要, 127, 27-39.
- 吉川和幸・川田学・及川智博（2019）. 障害のある子どもの「個別の指導計画」に関する保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー. 子ども発達臨床研究, 13, 23-33.

（2023. 6. 14 受稿）（2023. 11. 22 受理）
（ホームページ掲載 2023年12月）